

## 가정과예비교사의 수업경험을 통한 비판적 반성에 관한 탐구

양지선  
이화여자대학교 가정교육과

## Exploration of Critical Reflection through Home Economics Pre-service Teacher's Instruction Experience

Yang, Ji Sun  
Home Economics Education, Graduate School, Ewha Womans University

## Abstract

This study explores the critical reflection process experienced by home economics preservice teachers during practicum. Data were collected in a critical analysis of class, practicum review, and journals written by sixteen preservice teachers. Text material were composed of 188 transcripts on A4 paper and 36 page of mini-notes. The collected data were analyzed by a thematic coding method in qualitative research and proceeded in the order of three steps of transference, coding, and subject discovery. The emerging themes were: 1) Observing class 2) Practicing class 3) Growth of class practice 4) Reflecting class. First, the observing class was an exploration process through the viewing of daily classes that involved the process of recognizing the classroom situation and various classroom contexts. Second, the practicing class was to strengthen the consideration of the class to form a relationship that could lead to learning in educational situations. Third, the growth of class practice was intended to recognize the orientation of the subject matter with pedagogical content knowledge. Four, the reflecting class was the process of experiencing practice with a continuous understanding of the class, class reflection, and changing the perspective from the current status. There is a part where critical reflection is difficult to be promoted deeply during 4 weeks; however, there was a possibility of a reflection practice that could promote achievement through the experience of a practicing class.

## Keywords

home economics pre-service teacher, practicum, critical reflection, journal writing

Received: October 9, 2017

Revised: May 27, 2018

Accepted: May 30, 2018

This article was presented as a conference paper at the 70th Conference of the Korean Home Economics Association in 2017.

## Corresponding Author:

Jisun Yang  
Graduate School of Education, Ewha Womans University, 52, Ewhayeodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul 03760 Republic of Korea

Tel: +82-2-3277-2118

Fax: +82-2-3277-2841

E-mail: oliveroo@hanmail.net

## 서론

## 1. 연구 필요성 및 목적

교사는 이론의 지식을 습득하고 교육의 실제적 맥락성이 숨 쉬는 현장에서 교육적 경험을 통해 성장해 나간다. 최근 교사의 자기주도적인 역량을 강화하기 위하여 수업을 보다 교실상황에 맞게 변형시키는 수업설계에서부터 스스로의 수업을 성찰하고 변화시켜나가는 수업비평, 수업실천과 수업 관찰에 대한 새로운 안목을 바탕으로 단위 학교를 변화시키는 학습 공동체 구성 등 교사의 자기학습을 신장하는 대안적 교사교육이 부상하고 있다. 이러한 측면에서 지속적으로 교사의 성장과 전문성 발달에 있어 중요한 요소로 반성적인 숙고과정이 주목받아 왔으며 교사의 성장과정은 발달적 위계를 가지고 있어 수준을 고려하여 발달시킬 필요가 있다는 측면이 여러 연구(Jo, Kwak, & Jin, 2008; Park, Han, & Lee, 2008)에 의해 제기되었다. Schön (1983)은 반성적 교사가 되기 위해서 이론적 지식을 적용함으로써 길러지는 것이 아니라 자신이 처한 맥락 속에서 자신의 경험과 체험적

지식에 대한 비판과 이해를 통해 함양된다고 하였다. 이는 교사가 자신의 수업행위에 대해 지속적으로 성찰적 실천을 함으로써 성찰과정을 통해 상황을 재해석하고 재구성하는 능력과 같은 자질을 개선해나가고 성장해나간다고 보는 것이다.

80년대 이후 교사교육 분야에서 교사교육을 개선하기 위한 용어로 사용되어온 '반성'의 의미는 세 흐름으로 나눌 수 있는데 Dewey, Schön, 비판이론에 기초한 Habermas의 반성으로 크게 분류할 수 있다. 먼저 Dewey (1933)에게 있어 반성적 사고는 문제해결을 위한 가설을 세우고 실증적인 근거를 탐색해나가는 논리적이고 체계적인 사고과정이다. Schön (1987)은 교사로서 실천가의 실천 속에서 얻어지며 실천적 지식과 실천행위의 경험으로 이뤄질 수 있는 직관적인 인식에 기초한 성찰이자 반성으로 보았다. Dewey와 Schön이 문제해결과 전문적 수행에 필요한 사고로써 반성을 강조한다면 Habermas (1973b)는 이러한 사고는 가치체계의 형성을 기술적 합리성의 상황으로 보고 상호주관적으로 이루어지는 모든 상황을 경험으로 받아들이는 한계를 가진다고 하였다. 이러한 Habermas의 반성은 비판적 이성에 기초하여 교사가 이론적 소비자가 아니라 자신의 삶에서 주체적인 행위자로서 전문성을 개발해 나가야함을 의미한다.

수업은 '교과'가 교수되는 현상으로 이해하는 방식이며 학습자는 교과를 통해 하나의 세계를 배우게 된다(Lee, 2008). Chung (2007)은 교사는 스스로 사고하고 반성하는 과정을 통해 탐구자로서 지식을 창조해나가는 존재가 되어야 하며 학생이라는 타자에 대하여 어떻게 교육할 것인지를 가르치는 것이 아니라 교사가 될 자기 자신에 대한 자기교육과 자기개발부터 시작되어야 한다고 강조한다. 예비교사의 수업 성장에 있어 반성은 자기성찰을 통한 자기이해와 자기성장으로 강조할 수 있으며 반성은 계속 성장해가는 의미이다. 실제 현장의 교육적 경험에 대해 기술하고 분석하는 반성은 현장 안에서 이뤄지는 능동성에 기초한 탐구의 장이 될 수 있다. 수업 상황에 대한 반성적 글쓰기를 통해 내면 중심으로 수업하는 태도를 기를 수 있으며 자신의 수업 상황을 돌아보는 기회가 된다. 글쓰기 과정에서 뿐만 아니라 반성적 텍스트를 읽는 과정에서도 지속적으로 반성은 일어나므로 스스로 수업을 성찰하고 실제 수업을 향상해 나갈 수 있다는 중요한 측면이 있다.

예비교사의 실습경험과 관련한 교사의 반성적 사고에 대한 연구들(Lee, 2016; Lee & Im, 2011; Park et al., 2007)은 Dewey의 반성적 사고에 기초하여 예비교사의 경험을 탐구하였다. 가정교과에서는 실행자로서 가정과교사의 성찰에 관한 연구(Lee & Yoo, 2016), 교과교육학적 지식에 대한 연구(Yu & Chae, 2010), 실천적 문제 중심 수업에서 교사경험에 대한 연구(Han & Chae,

2016), 내러티브 탐구를 통한 가정과예비교사의 정체성에 대한 연구(Jin & Yoo, 2014)가 질적 연구가 수행된바 있으나 예비교사의 자기성장 과정으로서 교사의 반성을 살펴본 연구는 부족하다.

따라서 본 연구에서는 가정과예비교사로서 교육실습 기간 동안 겪게 되는 수업을 통해 경험하는 비판적 반성을 탐색하는데 목적을 두었다. 그러한 의미에서 개인적, 성장적, 교육적인 측면을 가진 교사의 행동과 상호주관적인 경험의 의미를 효과적으로 분석하기 위한 장치로써 반성적 글쓰기를 활용하였다. 본 연구를 통하여 가정과예비교사와 교사교육의 교육적 환경의 변화를 모색하고 협력적인 방법으로 전개되기를 기대한다.

## 이론적 배경

### 1. 비판적 반성

반성의 어원으로 올라가 보면 인식하고 말하며 행위 하는 주체가 가진 능력 즉 가능성의 조건에 대한 반성과 특정한 주체성 과정 속에서 무의식적으로 나오게 되는 한계에 대한 반성으로 나눌 수 있다(Habermas, 1973a). 첫 번째 정의에 따르면 반성이란 '직접적으로 대상의 개념을 얻기 위해서 대상 그 자체와 관계있는 것이 아니라 우리가 우선 개념에 도달할 수 있는 주관적 제약을 발견하려고 하는 심성의 상태'(Kant, 1971)를 말하는 것이며 인식에 대한 비판이다. 두 번째 정의는 비판에 관한 또 하나의 의미로서 Hegel은 본질은 반성이며, 자기와 관계하는 부정의 상태에 있는 존재를 확보하면서 그 자체 부정인 타자를 존재시키는 것(Miller, 1996)으로 보았다. 따라서 반성이란 주체가 객체를 대면하는 과정에서 자기를 응시하는 방식이면서 그 결과에 따라 스스로 자기를 변화시키는 계기이다.

이러한 비판과 반성은 교사교육에 있어서 반성적 사고, 반성적 실천(Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Van Manen, 1977)에 영향을 끼쳐왔으며 연구의 목적과 방법으로서 반성적 사고를 나타내고 있다. 반성의 전통은 세 가지로 구분할 수 있는데 Dewey의 반성적 사고에서 기초한 반성, Schön의 교사로서 반성적 실천을 강조한 반성, 마지막으로 정치, 사회, 문화적 맥락에 내재된 이데올로기에 대한 반성을 의미하는 Habermas의 반성이다.

먼저 Dewey (1933)는 반성적 사고를 '자신의 신념이나 실천행위에 대한 원인이나 궁극적인 결과를 적극적으로 끈기 있고 신중하게 고려하는 문제 중심의 목적적인 사고'로 보고 구체적으로 문제 상황의 해결과 직접적으로 관련이 있으며 기본적으로 불안, 위험, 고난 등과 같은 문제 상황 혹은 불확실한 상황에 봉착했을 때

나타난다고 보았다. Rho (1998)는 Dewey의 반성적 사고는 관념과 사실, 사고와 행동, 연역법과 귀납법, 과거와 현재, 미래가 조작적 탐구과정의 진행 속에서 상호보완적으로 작용함으로써 현재 구체적인 문제에 대한 보다 적절한 해결방안을 찾아내고 그것을 행동에 옮김으로써 행동이 보다 효율적으로 수행되도록 하며, 새로운 경험이나 정당화된 지식이 획득되어가는 과정이라고 하였다. Dewey는 조작적 관점에서 지식이나 가치 등의 내용 자체보다 그것이 어떤 결과를 초래할 것인가에 더 관심을 가지며 실험이라는 조작적 상황 속에서 그것들을 탐구의 과정에 적절하고 조화롭게 활용할 수 있는 방법을 제시하고 있다.

둘째, Schön의 반성의 의미는 사고와 행위의 상호작용을 강조하고 반성을 행위에 대한 사고로 본다(Kim, 2009a). 그는 단순한 지식의 전달자가 아닌 전문가로서 인정받기 위해서는 가르치는 일에 있어 이론적 지식뿐만 아니라 현장에서의 실천적 지식을 가져야 하며 이러한 실천적 지식을 형성하기 위해 반성을 통한 실천이 필요하다고 주장하였다. Schön (1983)은 교사를 전문가로서 갈등과 딜레마 상황에서 반성적으로 사고하면서 실천하는 사람으로 정의하고, 반성이란 전문가가 자연스럽게 사고하고 행위 하는 방식이라고 보았다. 전문적인 상황 속에서 실천하는 행위, 불확실성에 대처, 문제해결 등은 Schön의 성찰 개념에서 핵심적인 것이다. Schön (1983, 1987)은 두 가지 유형의 반성을 제안하였는데 하나는 행위 중 반성(reflection-in-action), 나머지는 행위에 대한 반성(reflection-on-action)이다. 교수 상황에 비추어 두 가지 유형의 반성적 사고를 해석해보면, '행위 중 반성'은 교사가 교수활동을 하면서 알지 못하는 상황과 직면하였을 때 즉각적으로 자신의 지식이나 실천을 바꾸어 수업을 진행하는 경우를 의미한다. 한편 지나간 상황에 대해 말하는 것은 '행위 중 반성'과는 다른 과정이며 이것을 Schön은 '행위에 대한 반성'이라 하였다. '행위에 대한 반성'은 행위가 끝난 후 발생한 상황에 대한 심사숙고를 통해 행동이 다시 계획되는 것을 의미한다. 교실 안에서의 자신의 행위에 대해 되짚어 생각해보고 그러한 행위에 대해서 무엇이 이루어질 수 있는지 질문하는 과정이 '행위에 대한 반성'이라고 할 수 있다. 이후 Killion과 Todnem (1991)은 Schön이 구분한 반성의 유형에 '행위를 위한 반성(reflection-for-action)'을 추가하였다. '행위를 위한 반성'은 행위의 목적 또는 결과가 무엇인지를 검토하는 좀 더 적극적인 개념의 반성으로 수업을 준비하는 과정에서 일어나는 반성이라고 할 수 있다(Park et al., 2007). 이러한 교사의 '반성'을 핵심으로 한 연구들은 교사는 수동적인 존재가 아니며 스스로가 연구자이자 수업을 만들어가는 존재라고 보았다.

셋째, Habermas의 반성은 신념을 방해하는 것으로부터 해방

되는 자아형성(self-formation)의 형태로서 현상 자체의 원리와 범주에 대한 이성의 반성을 의미하는 것(Lee, 2016)으로 행동 전반에 영향을 주는 사회적·정치적 상황과 맥락에 내재된 이데올로기에 대한 반성을 강조한다. 그는 칸트의 비판인 재구성과 헤겔의 반성 비판을 바탕으로 하여 억압에 대한 객관적 단계를 넘어서 주체로 하여금 그 극복에 개입하게 하는 심층적 해석(Connerton, 1976)이라고 보았다. 이성을 온전하게 만드는 계몽의 과정을 자기반성의 과정으로 이해하고, 담론 참여자의 동등성이 인정되는 의사소통의 관계형성이 교육의 핵심과제라고 지적한다. 즉, 비판이론 전통에서 강조하는 반성은 이성에 대한 자기반성의 성격이 강하다. 비판의 주된 내용은 인간 존재를 결정하는 사회적·역사적 현실로, 사회적·역사적 현실을 지배하는 이데올로기가 반성의 주된 대상이 되며 이러한 것으로부터의 해방을 궁극적으로 지향한다(Chung, 2007). 이러한 관점에서 반성에 대한 수준을 나누는 이론에 의하면 교사의 기술적 반성은 의사소통적 반성을 거쳐 비판적 반성의 단계로 나아가야 하는데, Habermas의 비판이론에 따르면 비판적 반성은 이데올로기에 대한 해방적 성격의 반성으로 기술적 반성과 의사소통적 반성에 비판적 반성의 성격이 공유되어야 함을 의미한다(Lee, 2016). 따라서 교사의 비판적 반성은 기술적, 의사소통적 반성의 맥락과 원인을 살펴보고 자신의 반성에 대한 재반성의 의미로 이해되어야 한다.

## 2. 반성의 수준과 유형

현상학적 관점에서 Van Manen (1977)은 반성을 세 가지 수준으로 구별하고 있는데 이러한 반성은 Habermas (1973a)가 제시한 기술적, 의사소통적, 비판적 관심에 기초하고 있다. 첫 번째 수준의 반성은 결과보다는 수단에 관심을 가지고, 주어진 목적을 얻기 위해 기본적인 교육과정의 원리와 교육적인 지식의 적용에 관련되는 기술적 실천이다. 두 번째 수준의 반성은 교육과정 속의 모든 선택에 있어 교육적인 가치 측면에 대한 관심을 가지며, 교육적 경험의 질과 본성 및 실제적인 선택의 해석적인 이해에 초점을 맞춘 실천이다. 세 번째 수준의 반성은 사회적 지식의 정치적·도덕적 의미에 관심을 가지는 반성으로 사회적 조건의 본성과 지식의 가치를 고민하면서 좀 더 기본적인 도덕과 윤리적 문제를 다루는 비판적 실천을 의미한다.

반성의 수준에 있어 Sparks-Langer 등(1990)은 Van Manen의 반성의 수준과 같이 인지적 요소, 서술적 요소, 비판적 요소로 구분하였다. Hatton과 Smith (1995)는 수업과정에서 학생들이 기술한 반성적 저널을 분석하여 반성의 수준을 네 가지로 구분하였다. 첫 번째 수준인 기술적 작문은 교사의 구체적 행동이나 경

Table 1. Type of Critical Reflection

Type of reflection				Level of reflection	
Habermas (1973a)	Van Manen (1977)	Mezirow (1991)	Brookfield (2009)	Sparks-Langer et al. (1991)	Hatton & Smith (1995)
Technical	Technical	Content	Paradigmatic	Cognitive element	Descriptive writing Descriptive reflection
Communicative	Practical	Process	Prescriptive	Narrative element	Dialogic reflection
Critical	Critical	Premise	Causal	Critical element	Critical reflection

험, 학습에 대해 단순히 기술한 것으로, 사건이나 행동에 대한 이 유나 정당화를 제시하려는 시도가 포함되지 않은 반성적인 내용이 없는 작문형식의 글쓰기이다. 두 번째 수준인 기술적 반성은 교육 학적 개념 또는 원리를 기술적으로 적용하여 경험이나 학습에 대 한 이유나 정당화를 서술한 것이다. 교육 목표보다 수업방법에 대 한 기술적 측면이나 학습에 대한 단순한 자신의 느낌을 기술한 것 으로 행위의 바탕이 된 가치나 교육 목표의 본질에 대한 의문은 제 기되지 않는다. 세 번째 수준인 대화적 반성은 자신의 경험이나 학 습과 그 기반의 앎과의 관계를 탐색하고 이론적 근거를 제시하는 단계이다. 네 번째 수준인 비판적 반성은 다양한 역사적, 사회문화 적 맥락에서 행동과 사건이 형성됨을 탐색하고 문화의 주요한 가 치 관점에 대해 비판적으로 반성하는 단계이다(Lee, 2016).

Mezirow (1991)는 일상의 경험과 관련한 반성의 유형은 내용 반성(content reflection), 과정반성(process reflection), 전제반 성(premise reflection)으로 구분하였다. 내용반성은 행위를 하는 주제에 대한 반성으로 문제의 핵심을 파악하는 노력이 포함될 수 있다. 과정반성은 행위를 수행하는 절차적 활동의 타당성이나 가 치에 대해서 가치판단을 하는 노력이다. 전제반성은 어떠한 문제 상황에 내재되어 있는 기본 통념이나 가치, 규범을 점검하는 것이 다(Lee, 2016). Brookfield (2009)는 비판적 반성은 비판과 반성의 각각의 정의가 아니라 단지 과정의 기본적인 요소, 기준에 의 문을 갖지 않는 삶, 현장의 틀에 대한 권력의 역동성과 광범위한 구조에 초점을 맞춘 반성적 실천에 대한 가능성이라고 한다. 비 판적 반성은 반성을 통해 의도된 행위의 성취 결과가 더 나은 실 천 작업으로 이어지는 것이 아니라 허용 또는 촉진, 기술적 효과 를 낼 것으로 구성된 실천으로 이루어진 가정의 관계에 대한 의문 에서 시작한다. 이러한 반성의 수준은 현재 일어나고 있는 상황을 그대로 기술하거나, 효율적인 측면에서 바라보는 것에서부터 교 육적 경험의 의미를 다양한 시각과 관점을 동원하여 분석하는 수 준으로 그리고 더 나아가 실제 행위의 잠재적 가치에 대해 고민하 게 되는 지향과정이다(Lee, 2016).

이와 같이 반성의 단계 구분은 기술적, 의사소통적, 해방적 관 점에 기초하여 단순한 기술적, 묘사적 서술에서 비판적 반성의 수

준을 지향하고 있다. 반성의 유형과 반성적 글쓰기를 통해 나타난 수준을 정리하면 Table 1과 같다.

## 연구방법

### 1. 분석대상

본 연구는 경상권 소재 사범대학에서 2010년도 5월 3일부터 29일까지 교육실습에 참여한 16명의 가정교육과 예비교사들이 작 성한 수업비평서/실습후기/저널을 분석대상으로 하였다. 이와 같 은 자료는 경험과 기술 사이에서 시간차이가 적기 때문에 교육실 습의 경험을 회고하는 것에 비해 현장감을 높이는 장점을 가진다.

수업비평서는 지도교사의 수업분석, 자신의 수업분석, 지도교 사의 강평, 수업에 대한 지침 항목을 포함하는 자료이며 수업분석 항목에는 수업계획 및 조직, 의사소통 능력, 학생과의 상호작용, 교수학습, 환경조성에 대한 항목으로 구성하였다. 실제 수업이 끝 난 후 스스로 반성해볼 수 있는 항목으로 자신에 대한 평가뿐만 아 니라 교과 지도교사의 수업을 평가하고 분석하도록 하였다. 실습 후기는 실습 성취도, 주로 배운 내용(교직 사명감, 학생에 대한, 이 해, 교과지도, 학급경영 및 생활지도, 상담, 기타), 자신의 교육관, 전체적인 실습의 문제점, 개선점 등 자신이 이루고자 했던 교육실 습의 목표에 비추어 실습과정을 돌아보는 자료이며 실습환경과 맥 락 측면을 살펴볼 수 있다. 저널은 실습과정에서 날짜와 시기에 상 관없이 적고 싶은 내용을 꾸준히 작성하도록 한 자료이며 단순 한 일상의 나열뿐만 아니라 수업 후 반성, 혹은 다른 예비교사나 수업에 관한 전체적인 상황까지 살펴볼 수 있다. 여기서 수업비평 서는 수업비평의 틀을 활용하였지만 저널은 본인의 경험을 자유롭 게 작성할 수 있도록 형식이나 일기장 형식, 리포트 형식 등 제약 없이 결정하도록 하였다. 이와 같은 자료들은 실습이 끝난 후 모 두 제출하도록 하였으며 분석 자료는 가정과예비교사들이 작성한 지도교사의 수업분석 및 자신의 수업비평서 53장, 실습후기 39장, 저널 96장 등 A4 용지분량으로 전사된 총 188장과 미니노트 형식 으로 36장 등이 수집되었다. 연구 참여자의 실습학교, 수업학년,

Table 2. Characteristics of Participants

Name	School	Critical analysis of class	Journal	practicum review	Grade	Class hours for home economics	Demonstration class
1 Kim A Middle school	4	6	3	9th grade	15	Existence	
2 Kwon	1	6	2	7,8th grade	12	None	
3 Na	4	4	5	8th grade	12	None	
4 Ma B High school	2	11	2	7,9th grade	12	None	
5 Moon	2	20	3	10th grade	10	Existence	
6 Park	6	16	2	10th grade	7	None	
7 Bae C Middle school	3	7(note)	3	7th grade	20	None	
8 Seo	5	9(note)	2	8th grade	36	Existence	
9 An D	2	11	3	8th grade	23	None	
10 Woo	2	8(note)	2	7th grade	21	None	
11 Lee	2	12(note)	2	7th grade	37	Existence	
12 Yang E	3	3	2	8th grade	40	None	
13 Ju	4	4	2	7th grade	7	None	
14 Jeon F	5	4	2	8th grade	40	None	
15 Choi H	6	7	2	9th grade	26	Existence	
16 Han I	2	4	2	8th grade	24	Existence	

총 수업 횟수, 공개수업 유무를 비롯한 일반적인 특성과 수집된 자료는 Table 2와 같이 나타내었으며 연구의 윤리성을 고려하여 연구 참여자들의 성은 모두 가명으로 처리하였다.

2. 분석방법

본 연구에서 가정과예비교사의 수업경험을 다각적으로 탐색하기 위해 수집된 자료는 전사, 코딩, 주제발견의 3단계로 사용한다. 주제별 코딩 방법에 근거하여 분석하였다. 주제별 코딩의 절차에서 우선 1단계 전사 단계에서는 자료 전사 및 관리하는 단계로 수집 혹은 전사된 자료를 분류, 저장하는 작업을 하였다. 2단계 코딩 단계에서는 초기 범주의 생성을 위한 1차 코딩, 코드와의 관계를 검토하고 새로운 코드를 추가 확인하는 2차 코딩, 최종적으로 주제 통합 및 발견을 위한 3차 코딩이 이루어졌다. 1차에서 3차 코딩에 걸쳐 코드와 범주들 사이의 지속적인 비교분석을 위해 전사된 자료를 반복하여 읽으면서 주제영역들을 분석하고 분류하는 기술적 코딩 작업이 이루어졌다. 이 과정에서 발생하는 핵심 주제별로 나누어 분석하였으며 다시 초기 코딩의 목록을 연관된 상위개념으로 범주화하여 분석적인 작업을 진행하였다. 이러한 분석과정은 수차례 반복되면서 연구목적에 부합한 범주를 통합하여 설정하고 선행연구와 관련 이론에 기초하여 검토하였다. 이 과정에서는 텍스트를 재구성하여 주제가 명확하게 드러날 수 있도록

하였으며 분석한 결과를 재해석에 대한 의미를 부여하고 대조하는 과정을 반복하였다.

마지막으로 3단계 주제발견 단계에서는 연구의 주제를 드러내고 글쓰기를 수행하는 단계로 4주간 교육실습과정동안 이루어지는 수업과 관련한 주제를 분류하고 목록화하는 작업을 통해 의미 있는 진술을 탐색하고 분류하는 범주화와 주제도출 작업이 수행되었으며 자료 분석의 수행과정들은 Figure 1과 같이 나타낼 수 있다. 또한 자료 분석의 신뢰도를 높이기 위하여 자료들을 오가며

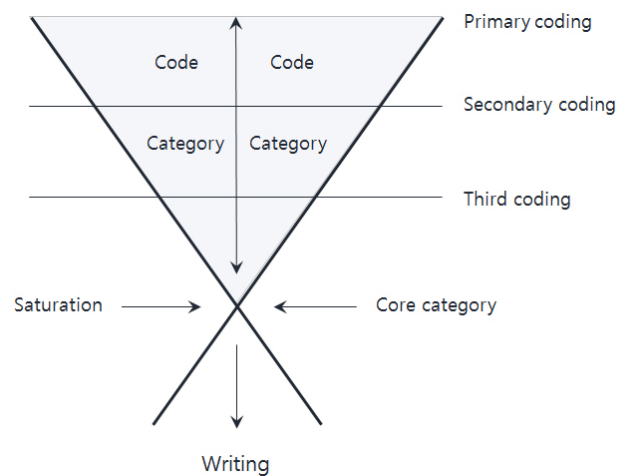


Figure 1. Process of data analysis (Lee, 2015, p. 115).

해석된 결과를 비교하여 검토하고 현장교사이자 질적 연구를 수행한 경험이 있는 전문가에게 결과 분석 및 해석을 검토 받고 수렴하는 동료검토(peer debriefing) 작업을 수행하였다.

## 연구결과

### 1. 수업보기: 참관을 통한 수업탐색

#### 1) 일상적인 수업보기

예비교사들에게 실습기간의 첫 주부터 시작되는 실무연수를 거쳐 참관과 실제 수업탐색으로 수업현장으로 들어가게 된다. 수업에서 보이는 현직교사의 수업기술을 관찰할 뿐만 아니라 학생들의 수업태도와 수업상황에 대해 객관적으로 재인식을 하게 되는 과정이다. Jin, Park과 Shin (2014)은 수업하는 교사의 모습을 관찰함으로써 교사가 한 말, 학생이 제출한 과제, 판서 내용 등의 명시적으로 드러난 객관적인 정보를 관찰하는 사실적 이해과정이 된다고 보았다. 수업참관자이자 예비교사에게는 이들이 학창시절 받아왔던 수업과 비교하고 현직교사가 학습자의 개별관심, 흥미를 파악하여 적절한 질문으로 참여를 유도하는 수업을 관찰함으로써 일차적으로 수업진행에 대해 이해하고 자연스러운 안 내를 받는 과정이 되는 것이다.

내가 과거에 수업을 듣던 그런 것보다 훨씬 흥미롭고 재미있는 수업을 하셨다. 칠판에 필기하면 옮겨 적고 책에 밑줄만 긋던 수업이 아니라 학생들에게 유용한 생활정보를 주는 그런 수업이었다. 반면 학생들은 수업시간에 대답도 잘하고 조용히 선생님 말씀에 귀를 기울일 줄 알았는데 2학년 수업에서는 굉장히 시끄럽고 산만하다가 10분정도 지나니까 수업에 집중하는 듯했다. 1학년은 처음부터 끝까지 시끄럽고 대답하는 학생들만 적극적으로 하지만 웃고 떠드는 모습이 많이 보였다.

(예비교사 Ma, 2010년 5월 3일, Journal)

교과 선생님 수업을 참관하면서 나도 들으면서 웃고 즐기고 있었다. 중학교 1학년 수준에 맞게 농담도 많이 하시고 재미있는 요소를 많이 넣어서 진행하셨다. 수업의 지루함을 없애기 위해 목소리의 톤이나 높낮이를 변화시키면서 학생들이 참여하도록 유도하였고 특히나 수업하시는 내내 질문이 정말 많았다. 그러한 질문을 통해 수업목표에 도달하는 점이 신기할 정도로 자연스러웠다.

(예비교사 Ju, 2010년 5월 7일, Journal)

예비교사들은 적어도 그들이 받았던 수업보다 더 나은 수업을 배우길 원하고 선배교사의 앞선 경험을 통해 배우고자 하는 희망적인 기대를 한다. 예비교사 Woo는 교사교육기관의 정규과정 속에서 규칙처럼 배워왔던 도입, 전개, 정리의 전개보다는 배울 내용에 대한 간략히 설명도 없이 시작하고 과도한 자율학습으로 수업환경을 조성하고 있는 실제 수업을 관찰한다. Su (1992)는 예비교사들이 현장에서 바람직하지 못한 교수활동을 보아도 비판하지 않고 수용하려는 경향을 가질 수 있기 때문에 현장의 실습경험을 어떻게 구성하도록 해주느냐가 중요하다고 보았다. 각각의 실습협력학교와 교과 담당교사가 다르고 동일한 수업상황은 존재하지 않기 때문에 교수실행을 시작하는 과정에서 수업경험의 질을 높일 수 있도록 해주어야 할 것이다.

처음으로 교과 선생님 수업에 참관할 수 있었다. 선생님께서는 중학교 한식 상차림에 대해 수업을 하셨다. 평소에도 아주 무섭기로 소문난 분이어서 떠들거나 조는 아이들, 수업 이외에 다른 행동을 하는 아이들은 찾아볼 수 없었다. 도입-전개-정리는 찾아볼 수가 없는 수업이었고 판서 역시 전혀 사용되지 않았다. 그냥 아이에게 돌아가며 교과서를 나눠 읽어보게 하고 나머지 시간은 자습을 하게 했다. 실제 학교에서 이렇게 수업을 할 것이라는 생각을 하긴 했지만 조금 심하다는 느낌을 받았다.

(예비교사 Woo, 2010년 5월 4일, Journal)

도입을 어떻게 하는지와 전개로 넘어갈 때 자연스러운 흐름을 이해하는데 있어서 평상시 수업에서는 내가 기대했던 것만큼 배우기 힘들었다. 평상시 도입에서는 주로 학생들을 조용히 시키고 수업을 시작한다거나 출석체크나 학습준비 태도 점검 후 수업을 하셨다.

(예비교사 Na, 실습후기)

#### 2) 현직교사의 공개수업을 통한 간접 배움

일상적인 수업은 아니지만 교원능력개발평가를 위한 현직교사들의 공개수업을 참관하는 것은 사전 분위기를 조성하고 서로 암묵적인 협력으로 이루어지는 내용일지라도 교수활동, 교육내용, 학습활동 등 명시적으로 드러난 수업현상을 관찰하게 된다. 교과 지식을 어떻게 연결하여 가르치고 수업목표 진술방식과 발문방식, 제시한 수업내용 등 어떻게 가르치고 있는지, 어떤 내용으로 가르쳐야 하는지 가르치는 내용뿐만 아니라 방법도 탐색하게 된다. 단순히 수업상황을 이해하는 수준에서 매력적으로 보이는 동기유발과 수업활동에 대한 방법적 전략을 파악하여 분석할 수 있

다. Oh (2016)는 같은 내용일지라도 표현하는 매체가 무엇인지에 따라 의미표상이 달라질 수 있고 교사가 강의식으로 설명했을 때 보다 학습자의 이해를 가져올 수 있다고 하였다. 현직교사들의 공개수업은 교수학습모형의 전개뿐만 아니라 텍스트, 동영상, 시짓기 등의 학습활동들이 전개되며 내용에 대한 전달을 부각시키고 있었다. 교과수업 뿐 아니라 타 교과의 수업참관의 기회를 많았던 실습협력학교(A, B)에서 예비교사들은 열려 있는 수업참관 기회를 통해 다양한 수업을 관찰하고 교과에 적용시킬 수 있는 아이디어로 사고를 확장해 나갈 수 있었다.

이선생님이 중학교 1학년을 대상으로 성역할 고정관념에 관한 수업을 하셨다. 이번 학기에 우리과 Han이 수업한 가족파트 성역할 고정관념에 대한 수업내용과 비슷했다. Han은 실천적 추론 수업 모형을 써서 학구적인 스타일로 진행했는데 선생님께서는 실천적 추론 수업 모형을 가미한 강의식, 모듈별 활동수업을 하셨다. 분량이 만만치 않아서 45분 만에 끝낼 수 있을까 했는데 정확히 45분 만에 도입부터 정리까지 깔끔하게 끝내셨다. 기억에 남는 부분은 동기유발 UCC를 활용한 점이다. 학생들과 학교 선생님들을 등장시켜 남자들이 많이 듣는 말, 여자들이 많이 듣는 말을 여러 개 모아서 보여주셨는데 아이들이 익숙한 얼굴들이 나오니 집중하고 즐거워했다. 마지막 부분에 양성평등 사행시 짓기를 했는데 모두 적극적으로 참여해 멋진 사행시를 만들어 발표했다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 6일, Journal)

한문수업에서 아내 부(婦)와 사내 부(夫)에 대하여 선생님이 설명해주는 것을 들으면서 떠오른 것인데 얼마 전 이선생님께서 수업하신 성역할 고정관념에 관한 단원을 수업할 때 적용해도 좋을 것 같다. 실천적 추론 수업모형을 이용한다면 배경탐색하기 부분에 아내 부는 계집 녀(女)에, 비 추(帚)가 만나서 만들어진 것으로 오랫동안 아내는 빗자루 질을 하는 집안일을 하는 여자로 인식된 것이라는 언급을 해주면 좋을 것 같다. 그리고 사내 부의 경우 하늘 천 자 위에 집하나 찍혀 있는 것으로 하늘 위에 있는 사람이 사내라는 인식이 예부터 내려오게 되었다는 말을 언급하면서 성역할 고정관념에 대한 배경탐색하기를 한다면 의미 있는 부분이 될 것 같다는 생각이 들었다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 11일, Journal)

## 2. 수업실행하기: 수업경험이 축적되는 과정

### 1) 맞추기 힘든 수업시간

일반적으로 2~3주부터 현장수업을 시작하는 예비교사들은 수업을 준비해서 진행해야 한다는 부담을 가지고 출발한다. 통제되지 않는 학생들, 내용을 다 알고 있음에도 불구하고 잘 조직되지 않는 수업, 그리고 저 만치 앞에서 모든 것에 익숙하고 숙달된 듯이 이런 저런 주문을 쏟아 놓으시는 선배 교사들 속에서 예비교사들은 '교사되기'의 어려움을 실감한다(Lee, 2003). 그들이 겪는 첫 수업의 경험은 '긴장과 '수업시간 맞추기'로 축약할 수 있었다. 이미 설계한 수업지도안대로 수업을 구성하였다 하더라도 오롯한 자신이 이끌어나가는 수업진행을 해나가야 하는 상황에서 긴장하거나 예상치 못했던 학습자들의 반응에 말이 빨라지기도 하고 실제 느끼는 체감 시간은 길게 느껴지더라도 수업이 종료되는 시점까지 시간이 충분히 남아 수업에 임하는 예비교사를 당혹시키게 된다. 이들은 순간의 기지를 발휘하여 구술시험을 치거나 참관하시는 타교과 선생님의 도움으로 수업내용을 복습하는 방식으로 시간을 극복하며 수업을 구성해나간다. 이러한 경험은 위축되고 당황한 심리상태에서 출발하였지만 여러 실천 활동 속에서 자신감을 증폭시키며 점점 더 능숙하게 마주하는 수업상황을 헤쳐 나가는 바탕이 된다.

첫 수업. 내 자신에 너무 실망스럽고 아이들에게 미안함 뿐이다. 시간이 부족할 것 같다는 생각에 동영상을 빼고 시간 배분을 다시 했는데 시간이 남아버렸다. 다음 차시 수업을 당겨올 수도 없고 할 것도 없어 나름 당황했는데 순발력을 발휘하여 학생들에게 구술시험을 치도록 했다. 2교시에는 20분이 남아 외을 시간까지 주고 구술시험을 쳤고 3교시는 5분 정도 남아 바로 학생을 지목해서 구술시험을 봤다. 시간 맞추기가 이렇게 어려운 일이었다니...

(예비교사 Bae, 2010년 5월 17일, Journal)

내 인생의 첫 수업을 우리 반 학생들과 하게 되어 조금 덜 떨렸다. 긴장을 하다 보니 말이 빨라졌고 사회선생님이 지켜보고 계셔서 더욱 긴장을 하였다. 말이 끊긴 적은 없으나 수업의 흐름이 어색한 부분이 있었다. 분명 45분은 생각한 수업인데 말이 빨라져서 15분이 남게 되었다. 당황하였으나 사회선생님께서 오늘 수업내용을 다시 복습하라고 알려주셨고 차근차근 수업내용을 짚어주고 나니 대충 시간이 맞아떨어졌다. 2번째 시간에는 10분, 3번째 시간에는 5분, 마지막 시간은 수업시간에 딱 맞게 떨어졌다. 하다 보니 점점 융통성이 생기고 긴장도 덜 되었다.

(예비교사 An, 2010년 5월 14일, Journal)

### 2) 적절한 학습수준과 모형적용의 어려움

예비교사들은 각반마다 다양한 수준의 학습자들에게 직접 수

업을 해봄으로써 어느 정도 수준과 내용분량으로 습득이 가능한지를 경험적으로 체득하게 된다. 앞선 참관 수업의 관찰을 통해 수업의 분량이 교사교육기관에서의 진행했던 모의수업 양보다 적고 지속적으로 반복하여 수업을 구성한다는 것을 인식하였다. 모의수업에서는 학습자의 역할을 대신해준 동료 예비교사들 때문에 생각했던 수업분량을 조절하였다하더라도 가르치는 예비교사의 입장에서 습득가능하다고 생각한 수업내용은 현장에서 직접 가르침으로써 학습자의 수준을 고려하지 않았다고 느끼게 된다.

수업 내용이 내가 생각하는 것보다 적어야 했다. 대학수업에서는 학생역할을 동료대학생이 대신해주므로 내가 생각한 분량을 마칠 수 있었는데 중2 수준에서는 많은 내용을 45분 안에 습득하는 것이 어렵다는 것을 깨달았다. 참관 수업할 때 왜 이렇게 수업 내용을 적게 하는 것일까 생각했는데 내가 수업을 해보니 왜 그런지 알 것 같았다. 항상 학생들의 눈높이에 맞추어 수업내용의 양을 조절하는 것이 중요하다.

(예비교사 An, 수업비평서)

비교적 일찍 실습협력 학교에서 창의적 재량활동의 수업을 담당한 예비교사 Ma는 성교육과 관련하여 10대 임신의 내용을 실천적 문제 중심 수업으로 진행하고자 하였다. 추론과정이 순조롭게 진행될 것이라 예상했지만 학습자들이 맥락을 추론하고 빈칸을 채워나가는 활동에 대해 어려워하는 것을 확인하게 된다. 실천적 추론을 위한 질문이 중학교 수준에서 다소 어렵게 느껴지고 (Chae & Yoo, 2006), Yu와 Chae (2010)도 학생들은 사고하는 것을 어려워하고 정답을 찾으려고 하고 있다고 언급하고 있어 수업에 앞서 학생들에게 수업모형에 대한 적극적인 안내가 필요할 뿐만 아니라 학습자 수준에 대한 진단 없이 모형에 대한 적극적인 활동은 이루어지기 힘들다는 것을 알 수 있다. Yang 등(2014)은 교사교육과정에서 예비교사들이 교수학습 모형을 적용하는 기회를 받지 못한다고 지적하였지만 참여자들은 교사교육기관에서 교수학습모형을 적용한 수업경험이 있었고 학습자의 수준을 파악하는 상황적 경험이 부족하였다.

창제시간에 성교육을 하라고 하셔서 10대 임신에 대한 내용을 실천적 추론 수업을 짜보았는데 이제까지 우리가 생각했던 실천적 추론수업으로는 아이들 수업을 제대로 할 수 없다는 것을 알았다. ... 아직 중1이라서 그런 게 어렵나? 애들한테 물어보면 몇몇 학생들이 대답을 하는 것을 보면 어려웠나보다. 이 정도로 아이들의 수준이 낮은 거라곤 생각하지 못했다. 어려운 내용이 아니

고 쉬운 내용인데도 아이들은 써넣지를 못했다. 자신의 생각을 써넣고 상상하는 일에 익숙하지 않은 것이 확실한 것 같았다. 고등학생들에게 맞는 수업이 될지도 모르겠지만 우리가 했던 실천적 추론 모형은 중학생에게는 무리인 것 같다. 이제까지 학교에서 준비하던 나의 수업들은 아무것도 아니구나 하는 생각이 들었다.

(예비교사 Ma, 2010년 5월 11일, Journal)

### 3) 대안활동의 필요성

수업 계획은 교육과정에서 추구하는 내용과 실제 교실에서의 교수학습을 연결시키는 기능을 한다. 잘 준비된 수업 계획은 학생들로 하여금 학습에 대한 내적 동기를 향상시키고 핵심적인 학습 개념에 집중하게 함으로써 적극적인 수업참여를 바탕으로 의도된 학습목표를 달성하는 데 도움을 준다(Greene et al., 2004). 시간 안배의 실패로 차질이 생기는 경우도 있지만 교실상황에서 학교 인터넷 상황이 여의치 않아 바이러스 때문에 메일로 보내둔 과일을 열어보지 못하게 된다든지 수업 중 컴퓨터가 다운이 되고 기자재 담당 학생이 늦게 와서 컴퓨터를 미리 부팅시켜놓지 못하는 상황까지 수업은 '다양한 변인들의 복합체(Oh, 2013)'이다. 수업을 직접적으로 방해하는 요인들은 예측이 어려운 것들이고 원활한 수업을 방해하는 요인이 된다. Yang 등(2014)도 예비교사들에게 차시 계획에만 초점을 맞추어 체계적으로 고려하지 못하는 특징을 지적하고 있어 실질적인 관점에서 발생할 수 있는 문제들에 대해 유연하게 대처를 할 수 있는 수업 계획을 강조할 필요가 있었다.

수업 지도안에 혹시나 하는 마음에 대안활동 부분을 넣었는데 오늘은 컴퓨터도 안 되고 소리도 안날 뻔 하고 동영상도 안 되고 노트북도 연결이 안 되는 등 여러 가지 어려움이 1교시 동안 있었다. 이 순간 김교수님께서 늘 말씀하시던 '대안활동'의 필요성을 절실히 느꼈다. 동영상이 안 될 때는 어떤 동기 유발을 사용해야 할지 컴퓨터 작동이 갑자기 멈춘다면 어떤 방안을 모색해야 할지에 대한 생각을 해두는 것이 이토록 중요한 일인지 깨달았다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 14일, Journal)

수업 중 큰 돌발 상황은 생기지 않았지만 기자재의 고장이라든지 정전으로 인한 돌발 상황이 몇 차례 생겼다. 그 때에는 PPT나 수업내용을 기반으로 만든 학습지를 보면서 아이들에게 발문하고 수업을 이어나간다면, 교과서를 보도록 지도하거나 재부팅될 때까지 활동하거나 혹은 지금까지 배운 내용들을 아이들과 함께 정리해가면서 칠판을 활용하여 위기를 모면했다. 또 지도 선생님과 함께 지금까지 배운 내용을 학습지에 잘 정리했는지 확인하며



모르는 내용이나 질문에 대답해주어 가며 시간을 벌기도 했다.  
(예비교사 Na, 실습후기)

**4) 학습자의 다양한 반응**

같은 선생님, 같은 과목의 수업임에도 불구하고 각반마다 학습 분위기는 모두 같을 수 없으며 학생들의 수업 태도와 분위기의 차이는 예비교사의 수업에도 영향을 미치기 때문에 이것을 이해하는 것은 중요하다. Chung 등(2007)도 예비교사들은 수업운영에 대한 관심은 높지만 학생에 대한 이해 측면에서 낮게 인식한다고 하여 교사가 생각하는 것과 학생이 받아들이는 차이가 있었다. 수업 분위기가 좋은 반의 경우에는 질문의 빈도가 높고 다양하게 대답이 나오는 반면 수업 분위기가 좋지 못한 반의 경우 질문 보다는 주로 내용을 전달하는데 치중하게 되는데 예비교사들은 처음은 헤매기도 하지만 점차 이러한 다른 특성을 이해하려고 하였다.

7반을 돌면서 수업을 하면서 느꼈던 것은 같은 선생님, 같은 과목인데도 불구하고 정말 학생들 수업태도와 분위기에 따라서 수업이 정말 틀려진다는 것이다. 그건 수업 참관할 때도 느꼈던 사실이지만 막상 내가 수업을 할 때 이러한 교실마다의 차이 때문에 힘든 상황이 있었다. 너무 떠들어서 수업을 진행하기 힘들어서 진도는 맞춰야겠고 아이들은 통제는 해야겠고 이러한 상황에서 어떻게 대처해야하는지 능력이 충분치 않아서 헤매었고 또 너무 지쳐있어서 수업 진행이 빨리된 경우 등등 교실분위기에 따라 조금씩 다르게 해야 한다는 것도 중요하다는 사실을 배웠다.

(예비교사 Choi, 실습후기)

학습자의 특성을 이해하고 대처할 수 있도록 예비교사 Moon의 지도교사는 자신이 활용하는 실제적 방법을 조언하였다. “반마다 모두 다른 학습 분위기에 맞게 수업방법을 구안하고 1반은 뒤에 앉은 아이들을 떨어뜨려놓기 위해 가정실이나 자기 장학실에서 수업을 진행하기도 해요. 2반의 경우 활발하기 때문에 교실에서 조용한 분위기를 조성해주고 여자아이들의 기가 더 세기 때문에 남녀 비율을 적절히 섞어 조별활동을 시키며 5반의 경우 집중도를 높이기 위한 시청각 자료를 활용하고 6반은 조용하고 침착한 반이라 활동적인 수업을 구안하도록 합니다.” 학습자의 입장을 이해하는 과정은 Lim과 Kang (2010)의 사례처럼 가르치는 수업 행위가 중요한 것이 아니라 학습자들이 어떻게 반응하고 학습하는지가 중요함을 깨달아가는 과정이다. 예비교사의 입장에서 현직교사처럼 여유 있게 수업분위기를 전환하기에는 한계가 있지만 단순한 지식전달자로서가 아니라 수업을 통해 상호관계를 맺어가

는 것이기 때문에 학생들의 특성에 대한 고려가 강화되어야 할 것이다.

6반 아이들은 내 수업에 반응이 없어서 나를 축 쳐지게 만들었다. 자기 장학실에서 수업을 할 때는 소극적이었던 모습이 기억이 난다. 마지막 수업을 가정실에서 함께 했다. 조별 활동을 하며 이동도 많은 방식으로 수업했는데 아이들이 너무 적극적으로 수업에 참여하는 모습을 보고 놀랐다. 반마다 성향이 다르다는 것을 알았지만 실제로 그 반에 맞게 어떻게 수업을 구안해야할지 막막했는데 이제야 감이 온다. 처음 학교에 갔을 때 교과담당선생님께서 “반마다 수업 분위기도 다르고 그에 따라 진도도 달라지기 때문에 학습지는 조금씩 다르게 수정해서 내 준답니다.” 하시던 말씀이 이해가 되었다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 18일, Journal)

**3. 수업성장하기: 수업실천에 영향을 미치는 맥락**

**1) 좋은 수업에 대한 관점**

예비교사들은 수업을 경험하면서 수업시간 동안 온전히 집중할 수 없는 학습자들이 흥미 있고 적극적인 참여가 이뤄지는 수업을 ‘좋은 수업’이라고 생각하고 있었다. ‘흥미’와 ‘참여’의 배경에는 긍정적인 수업분위기의 조성이 학습자들의 수업을 촉진하게 되었던 경험이 자리 잡고 있었다. 예비교사 Seo는 한 반 전체와 수업하는 예비교사의 한 시간은 한 공간 안에서 공유되기 때문에 좋은 수업은 한 시간 수업에 대한 공동의 참여 경험을 공유하는 ‘모두의 수업’이 이상적이라는 생각을 가지고 있었다. Lee와 Yoo (2016)에서 현장교사들은 학생들이 재미있게 적극적으로 참여하고, 활기차게 수업이 이루어졌다면 잘한 수업이라고 생각하며 동기유발 자료와 학생활동지를 계획하는데 재미요소를 중요하게 생각하지만 그들이 믿어왔던 잘한 수업에서 학생들에게 배움이 일어나지 않았을 수도 있다는 각성을 하고 있었다. 재미있는 수업과 배움이 남아있는 수업은 다르기 때문에 단순히 수업을 바라보는 관점에서 벗어나 학생들에게서 이끌어내려는 노력은 교사로서 성장을 도울 수 있다.

실무연수중 한 선생님이 하신 말씀을 듣고 또 직접 수업을 해보고 느낀 것은 ‘공부 안하는 농땡이들이 선생님의 실력은 더 잘 판가를 한다’라는 말이었다. 실제수업에서도 수업이 흥미롭고 재미있을 때는 대부분 아이들이 흥미롭게 참여하여 좋은 분위기로 수업이 진행되고 학습이 이루어졌다. 하지만 내가 수업이 덜 되었거나 ‘수업

이 지루해라고 느껴질 때는 성실하고 열심히 하는 아이들을 제외한 다른 아이들은 딴 짓을 하거나 나중에는 엎드려 자기도 했다.

(예비교사 Na, 실습후기)

이상적인 수업을 한마디로 정의하는 것은 어려운 일이다. 수업에는 여러 요소들이 섞여 있고 모든 것이 어우러졌을 때 완성도 높은 수업이라 할 수 있기 때문이다. 그러나 굳이 한마디로 표현하자면 모두가 참여하는 수업이 아닐까 생각한다. 교사, 그리고 교실 내 모든 학생들이 주어진 45분이라는 시간 동안 집중하고 참여한다는 것은 매우 어려운 일이라는 것을 이번 실습을 통해 느꼈기 때문이다.

(예비교사 Seo, 2010년 5월 20일, Journal)

예비교사 Pak은 과거 받아왔던 틀에 박힌 수업경험을 떠올리며 교육과정에서 배운 교수학습 전략을 실제수업에 적용하고자 시도하며 좋은 수업을 하고자 하였다. Kim (2009b)은 좋은 수업이란 교과와 구조와 원리 및 개념이 갖는 특성에 적합하고, 실질적으로 학생 개인의 경험과 이해가 고려된 수업이 되어야 할 것이라고 보았다. 이러한 수업을 구현하기 위해서 예비교사들이 교과를 통해 수업을 보는 본질적인 관점을 점검하고 키워나갈 필요가 있다는 것을 시사한다.

생각해보면 교생선생님이 왔어도 모형수업을 하고 조별 수업을 한 적이 없었던 것 같다. 그래서 수업을 계획하면서도 고민이 되고 어렵기도 하다. 가정 수업도 밀출만 그어봤지 실제적으로 적용시켜 보면서 수업을 받아본 기억이 없다. 충분히 노력해서 다들 좋은 수업을 받았다는 느낌이 들도록 해주어야 할 텐데... 책임감이 느껴진다.

(예비교사 Park, 2010년 5월 17일, Journal)

## 2) 지도교사의 소극적 대 적극적 조력

수업을 배우고 가르치는 중간자 위치의 예비교사들은 지도교사에게 수업에 대한 전반적인 배움을 받길 바란다. 수업에 대한 대략적 지도에 그치는 경우에서 수업환경조성, 수업지도안까지 세세하게 안내하고 지도하는 등 지도방식의 범위는 다양하다. 예비교사 Choi는 지속적인 수업참관을 통해 수업분위기 조성에서 도움을 바라고 있었으나 자신의 의도와 다른 상황에 부딪히면서 학생과의 상호작용을 해결해나가거나 예비교사 Woo도 수업분위기를 통제할 수 없어 고군분투하는 상황을 겪는다. Chung 등(2007)은 수업 운영은 예비교사가 어려움을 겪고 해결해 나가야하는 영역으로 보

았으며 수업실행에 경험이 없는 이들에게 수업을 안정되게 진행하고 학생들을 주도적으로 관리하는 것이 도전과제가 되었다.

교육실습을 오기 전까지 수업 능력의 향상을 가장 고대했는데 담당 선생님께서 나를 배려해주신다고 내 수업 참관을 1-2번 정도밖에 오시지 않으셨다. 수업에 대한 비평을 거의 받지 못해서 수업능력이 향상되지는 못했다고 생각한다. 하지만 실제적인 수업을 여러 번 해보면서 학생과의 상호작용이 자연스러워졌고 의사소통 능력 역시 약간 향상되었다고 생각한다.

(예비교사 Choi, 실습후기)

담임 선생님께서 바쁘셔서 3주째부터 중3학년 모든 학생들을 통제하고 정해진 수업분량을 가르쳐야 했다. 처음 하루 이들은 선생님께서 잠깐씩 들어왔다 가셔서 아이들이 조금씩 통제가 되었지만 점점 선생님이 참관하지 않으시면서 아이들은 거의 난장판 수준이 되었다.

(예비교사 Woo, 실습후기)

반면 적극적으로 조력하는 지도교사는 동교과로서 선배로서 수업 지도안을 검토하고 차시동안 같은 내용의 수업구성이라도 예비교사들의 수업을 지속적으로 참관하고 수업구성을 확인하며 예비교사를 지원하였다. 예비교사 Seo는 바쁜 학교업무 속에서 자신을 지도해주는 지도교사의 기대에 부응하지 못할까 하는 큰 부담을 느끼기도 하였다. Jin과 Yoo (2014)는 현장의 지도교사들이 모두 교육실습생에게 교사로서 정체성을 찾는데 도움을 주지 않으며 혹은 역효과를 줄 수도 있다고 지적하였다. Erdman (1983)에 따르면 예비교사들은 지도교사의 지도를 비판 없이 그대로 수용하는 것이 아니라 선택적으로 수용하며 나름대로 지식과 태도를 형성해나가는 능력을 가지고 있다. 지도교사 개인에 따라 지도방식은 다르기 때문에 예비교사는 실질적인 도움으로 자신의 수업에 대한 자발성을 끌어내거나 스스로 형성해가거나 하는 상황에 처한다.

지난번 학과 발표수업에서 했던 '실천적 추론' 모형을 적용한 소비자 특성에 대한 지도안을 보여드렸더니 지도안을 보시고 수업을 해보자고 하셨다. 선생님께서는 배경은 학생들 생각을 통해서도 얻을 수 있으니 생략하고 신문기사도 학생들이 오히려 해석을 잘 하지 못할 수도 있으니 필요 없을 수 있다고 하셨다. 지도안을 다시 꼼꼼히 읽어보시고 철학적이라 학생들 수준에 무리가 있을 것 같다고 하셨다. 다음 주부터 소비자 정보 단원을 해보는 게

어떻겠냐고 하셔서 제대로 못할 것 같다고 말씀을 드렸더니 “내가 옆에 있는데 떨릴게 뭐가 있어?”라고 용기를 주셨다.

(예비교사 Seo, 2010년 5월 7일, Journal)

교과지도 선생님을 잘 만나게 되었다고 생각한다. 나의 수업에 항상 들어오셔서 잘된 점이나 개선해야할 점을 정말 자세하게 가르쳐주셨다. 수업 구성에 관한 것과 수업 중 나의 행동, 자세에 대한 조언까지 얻을 수 있었다.

(예비교사 Kwon, 실습후기)

### 3) 가정교과 가치에 대한 인식

예비교사들은 가정교과가 실생활에 도움을 주는 교과이며 가정생활을 윤택하게 해주는 교과라는 자부심을 가지고 있었다. 교육 현장에서도 이러한 생각에 맞게 학생들에게 직접 체험하고 활동할 수 있도록 하는 수업환경을 중요하게 생각하고 있었으며 이를 통해 학습자를 위한 생활교육이 이뤄져야 한다고 보고 있었다. Han과 Chae (2014)에서 현직교사들은 수업 시수의 부족뿐만 아니라 자신의 전공과목이 아닌 다른 교과를 상치교과로 가르쳐야 하는 어려움에 직면하고 있었다. 고등학교로 실습을 나간 예비교사들은 시수부족이나 다른 과목을 같이 가르치게 되는 수업상황이나 입시와 관련이 없는 과목이기에 학생들에게 소외되는 현상을 직접 대면함으로써 현장에서 느끼는 교과 위치에 대해 인식하고 꼭 필요한 교과라는 것을 학습자들에게 인정받기 위해 수업내용에서 교과의 성격을 부각시키고자 하였다.

2,3 교시 컴퓨터 수업을 참관하면서 사실 여러 가지 생각이 들었다. 솔직히 말하자면 처음에는 조금 서글픈 생각도 들었다. 가정교과 시수가 한 학기 6정도만 되었더라면 다른 과목 수업을 하지 않을 수 있을 텐데 하는 생각이 든 것은 사실이다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 12일, Journal)

현장에서 특히 입시와 밀접하게 관련이 있는 고등학교 현장에서는 수능과 관련이 없는 교과는 무시하고 인정받지 못하고 있는 것이 현실이다. 그렇기 때문에 우리는 좀 더 실제적인 측면에서 접근하고 실생활과 연관 지어 활용할 수 있도록 가르쳐야할 것 같다.

(예비교사 Park, 실습후기)

예비교사들은 기존에 가정교과가 가지고 있는 ‘단순히 바느질하고 음식 하는’ 교과 이미지에서 탈피하여 실생활과 연계된 수업으로 구성해야 한다는데 교과 가치를 두고 있었다. 그들은 교과의

정체성을 돌아보는 과정을 통해 교과가 처한 맥락과 현실을 이해함으로써 실제 수업을 실천하는 활동 속에서 학습자들에게 필요한 교과라는 것을 인식시키고 싶어 하였다. Yu와 Chae (2009)에서도 현직교사들은 가정교과에 대한 고정관념과 기술적 행동 위주로 가르치고 수동적이고 체제순응적인 교과 이미지에 대한 인식을 변화시키기 위해 노력한다고 나타나 같은 상황적 맥락을 인식하고 있었다. 교과의 성격을 나타낼 수 있는 교수와 학습형태를 만들기 위해서는 암묵적인 가치관과 합의에서 벗어나 교과지식 이상의 것을 소유하는 교사로 거듭나야 할 것이다.

학생들이 직접 눈으로 보고 만지는 것만큼 좋은 학습은 없다고 생각하는데 교사가 그러한 학습 환경을 만들어준다는 것이 쉽지 않다는 것이 문제다. 또 한 가지 욕심은 가정 수업을 듣게 되는 참관자들이 가정이 단순히 바느질하고 음식 하는 것을 배우는 교과가 아니라는 것을 알도록 해주고 싶다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 20일, Journal)

현장에 있던 다른 교생선생님들이 우리 교과 공개수업을 참관하며 “나도 모르는 내용이었는데 꼭 배워야겠다.”라고 말했다. 우리교과의 특성을 살려서 실생활과 연계가 중요한 것 같다.

(예비교사 Kim, 수업비평서)

## 4. 수업반성하기: 수업에 대한 지속적인 이해

### 1) 수업, 비평, 성장

수업에 대한 반성은 자신의 수업을 바로 볼 때 시작된다. 반성은 혼란스러운 상황에서 무엇이 문제인지를 확인하고 인식하는 데 있다. 수업을 공개하는 것은 수업준비의 모든 것이 드러나고 평가되는 것이어서 자각하면서 느끼기도 하지만 지도교사의 참관과 지도, 수업 비디오 관찰을 통해서도 반성이 될 수 있다. Lee (2016)는 이러한 반성은 자신만의 변화된 방법을 찾고 학생의 학습 관점을 이해하는 융통적이고 혁신적인 교사가 되기 위해서 필요하다고 하였다. 예비교사들은 수업내용에 대한 반성보다는 수업운영이나 수업 전략에 대한 반성이 주로 나타났는데 효과적으로 전달하는 경험이 부족하기 때문에 수업상황을 해결해나가는데 치중하고 있었다.

2년간 수업시연을 할 때마다 나는 왜 자꾸 이렇게 시간이 부족할까? 항상 고민했었는데 단지 분량이 많아서 그렇다고 생각했다. 그런데 교과 선생님이 내 모습을 짚어주셨다. “실내디자인 할 때 고려할 점 설명할 때 심미성, 쾌적성, 안정성, 기능성에 대해

PPT로 보여줬어. 그러면서 이 글을 다시 읽고 다시 한 번 읽고 하나하나 설명하고 또 다시 짚어주었어. 아이들이 PPT에 뜬 문어체의 글들은 빠르게 인지해. 이럴 때는 한번만 조리 있게 설명하고 지나가 주는 것이 좋은 거야. 이것 말고도 설명을 할 때 되풀이하는 설명들이 많단다. 거기다가 수업 중 토권을 주러 왔다 갔다 하면서 수업시간이 더 흘렀지.” CD를 다시 돌려보니 선생님말씀대로 내가 이렇게 반복설명을 하는 줄 몰랐다.

(예비교사 Moon, 2010년 5월 14일, Journal)

수업실행에서 예측한대로 결과가 일어나지 않을 때 수업 행위에 반성이 일어나기도 한다. 예비교사 스스로가 학생들 반응을 통해 제대로 수업이 이루어지지 않고 스스로의 덜 준비된 수업상황임을 자각하게 된다. 이러한 문제 상황에 관심을 가지는 반성은 질적으로 한 단계 성숙한 실천을 촉진할 수 있는 원동력이 될 수 있기에 의도적으로 수업의 행위를 발달시키고자 할 필요성이 있다. 즉, 수업에 대한 경험을 반성하며 실천하려는 노력은 문제를 명료화하고 객관적으로 바라봄으로써 시작된다.

아... 뭔가 잘못되었구나! 하는 생각이 들었다. 발문거리도 제대로 준비 못하고 예시자료도 제대로 제시를 못하는 느낌이 많이 들었다. 그리고 더군다나 강의식 수업이어서 아이들이 조금은 지루해 하는 느낌도 있었다. 실제 예를 들면서 즐겁게 수업을 해야 하는데 그 연구도 제대로 못해서 정말 재미없는 수업을 했다. 채광을 다른 모형을 적용하자니 그것도 조금 어렵고 해서 강의식 수업으로 하되 학생들의 실제 예를 통해서 더 쉽게 알 수 있도록 하는 것이 나의 수업 계획이었는데 제대로 안된 것 같아 아쉬웠다.

(예비교사 Ma, 2010년 5월 17일, Journal)

## 2) 자기 성장적 실천의 경험

예비교사들은 수업문제를 해결하기 위한 방법적 대안을 찾고 개선해 나가고자 하였다. 예비교사 An은 수업에서 학습내용을 이해할 수 있는 분위기를 조성하고 집중도를 높이기 위해 필기방법을 적용하고 예비교사 Bae는 이전 차시의 수업을 통해 더욱 접근 가능한 소재로 수업을 진행하여 학습자의 참여를 높이고자 하였다. Lee, Shim과 Lee (2003)는 교사됨에 대한 주체적 반성을 적극적으로 경험하는 계기는 많은 경우 교생 실습에서 시작되는 듯하다고 보았다. 주체적 반성은 수업 실천이 가지는 현장성과 역동성, 맥락성 안에서 자신의 교수활동에서 실패한 경험을 통해 다시 교수활동에 반영하여 실천하는 경험을 얻을 수 있다는데 의미가 있다. Lee와 Yoo (2016)는 수업의 특성상 같은 학생들에게 같은

단원의 수업을 두 번 할 수 없기 때문에 수업을 실행해서 문제점을 발견하고 문제의 근원이 무엇인지에 대한 성찰과정을 통해 나온 결과를 반영하여야 한다고 하였다.

수업 시 교과서에는 없지만 꼭 필요한 내용을 판서하여 교과서에 필기하는 방법과 직접 불러주어 필기하는 방법 2가지를 써보았는데 직접 불러주어 필기하는 방법이 학생들이 그 내용을 습득하는데 더 도움이 되는 것 같다. 판서를 하여 필기하게 하면 단어나 문장의 뜻도 모르고 따라 적기 바쁘지만 조금씩 끊어 불러주어 필기하게 하면 학생들이 모르는 단어도 중간 중간 계속 질문하고 내용 이해에도 도움이 되는 것 같았다.

(예비교사 An, 수업비평서)

2차시 수업 모두 PPT 화면을 주로 활용하고 교과서의 그림 자료를 보는 것을 수업을 진행하였는데 1차시에서는 PPT 화면으로도 충분히 설명이 가능하였으나 2차시 수업에서는 PPT 화면으로는 학생들의 이해에 부족함을 느꼈다. 2차시 수업의 경우에는 1,2차시 수업내용을 토대로 활동을 진행하였다. 실제 C중학교 식단을 두고 균형 잡힌 식단인지 확인하는 활동이었는데 실제 자신이 먹은 식단이라 재미있어 했고 자신이 먹은 식단이 수업내용과 일치하는 것을 가시적으로 확인해서 더욱 효과적이었다. 이때 활동 결과를 처음에는 PPT 화면으로 확인하였는데 이해 못하는 경우가 많아 화면 대신 직접 판서하여 학생들의 집중도를 높이고 이해를 높일 수 있도록 하였다. 실제로 직접 판서를 하면서 설명하는 것이 이해도를 높일 수 있었고 집중도도 높았다.

(예비교사 Bae, 수업비평서)

교사의 발달은 단순한 성장이 아니라 관점의 전환이다. 예비교사는 교육실습 기간 동안 지식과 경험을 반영하여 실천해 나가는데 교과 지식의 학습에 도움이 되는 수업전략이나 교수기술에 대하여 고민하였다. Lee와 Yoo (2016)도 정해진 수업모형을 적용해서 단계별로 끼워 맞추는 활동보다는 단원내용에 가장 적합한 수업 전략이 필요하다고 하였는데 예비교사들도 이러한 반성이 나타나고 있었다.

수업할 때 대학교에서 배웠던 직소수업모형을 이용하여 진행해보았는데 이론과 실체가 많이 다르다는 것을 느꼈다. 협동학습이나 팀별학습 같은 경우에는 대학교에서 모의수업을 진행해보면 학생들이 시간에 맞게 이동도 빠르게 하고 과제수행도 시간분배를 해서 딱 떨어지게 한다. 하지만 실제 현장에서는 활동 한 가지

를 하려면 시간을 꽤 투자해야 했고 아이들을 적절히 통제해야하는 시간도 소요되고 했기에 예상시간이 두 배 정도 더 들었다. 또 아이들에게 보다 쉬운 방식으로 과제를 구성해나가야 한다는 것을 알게 되었다. 내가 연구수업을 할 때 직소모형도 애를 먹었던 부분이긴 한데 나름대로 학습은 잘된 것 같다는 생각이 들었다. 여전히 교과내용과 성향에 맞는 모형을 적절히 적용하기 위해서는 더 많은 연구가 필요하다는 생각이 든다.

(예비교사 Park, 2010년 5월 25일, Journal)

### 3) 공개수업을 통한 총체적인 평가

공개수업은 교과에서 한명이 대표로 진행하기에 공개수업경험은 제한적이나 예비교사들은 준비과정에서 무대에 작품으로 올리듯 지속적으로 피드백을 받고 마지막으로 교과 수업협의회를 거친다. 여기에는 위계적인 관계를 통해 권위자의 관점에서 평가받아야 하는 부담감이 존재한다. 공개수업 협의에서는 평가와 함께 칭찬 혹은 격려로 실습수업을 마무리하게 되는데 예비교사 Han은 협의에서 논의되었던 수업평가 내용을 종합하고 반성적 관점에서 수업을 돌아보고 총체적으로 성찰하였다. 특히 예비교사 Han의 실습협력학교는 교장 선생님과 교감 선생님이 가정교과 담당이셨기 때문에 수업협의에서 '강의식 수업에 익숙한 학생들을 대상으로 많은 수의 활동을 한 수업모형의 문제점', '넓은 학습 목표의 세분화, 말의 속도'와 '학생참여의 부족' 등 교과내용을 바탕으로 교수학습 능력에 대하여 꼼꼼하게 평가받았다. 학교 내 권위 관계 속에서 이루어지는 수업에 대한 비평이지만 예비교사들은 교사가 되어도 배운 대로 실습 지도를 해나갈 것이고 배움의 질이 높을수록 가르치는 질도 높을 가능성이 크기에 이러한 반성은 교사의 성장에 있어 돌아볼 부분이다.

첫째, 수업에서 다루어질 학습내용이 학생에게 전달하는 메시지가 분명해야 한다. 교사가 학생들에게 학습내용을 통해 생각해보고 싶은 문제가 무엇인지 정확하게 알아야 학생들의 사고를 유도할 수 있으며 전달하고자 하는 메시지가 드러날 수 있는 적절한 학습 분량을 설정하는 것도 중요할 것이다. 둘째, 학생의 적극적인 참여를 이끌어낼 수 있어야 한다. 교사가 좋은 수업을 준비하기 위해서는 완벽한 자료 준비와 함께 학생들의 적극적인 참여를 유도하는 것도 포함되어야 한다. 학생들이 참여하지 않는다면 수업에서 배움이 일어나지 않는다. 셋째, 자유롭고 편안한 분위기를 만들어야 한다. 학생들이 어떠한 문제에 대해 생각하고 적극적으로 수업에 참여하기 위해서는 교사가 자유롭고 편안한 수업분위기를 만들 수 있도록 노력해야 한다. 수업 분위기에 따라 학생

동이 확연히 달라지는데 편안한 수업 분위기 조성에는 교사의 태도가 결정적으로 영향을 미치기 때문이다.

(예비교사 Han, 수업비평서)

첫 수업의 출발은 다를지라도 예비교사들의 수업경험은 4주차에 이르러 절정이 되어 공개수업을 마지막으로 끝나게 된다. 예비교사에 따라 실습협력학교 환경에 따라 경험하는 수업의 질적 수준과 내재적인 성장의 수준도 달랐으며 자신들의 수업 성장이 실제적으로 어떻게 반영되었는지 어떤 성취인지를 공개수업 이후 다시금 확인하지 못하는 측면이 있었다. 교사는 가르치기 전에 배우는 존재이며 학습자와의 소통과 수업에 대한 안목은 실천을 통해 일어난다. Lee과 Im (2011)은 예비교사는 미래의 교수자이자 동시에 현재의 학습자이므로 자신의 교수에 대한 반성뿐 아니라 자신의 학습에 대한 반성 또한 중요하다고 하였다. 예비교사로서 스스로의 실천을 더 잘 이해하고 개선해나가기 위해서는 자신의 수업을 분석하고 변혁시키는 도구로 가르침과 배움이 넘나드는 순환적 성찰과 실천을 활용할 필요가 있다.

## 결론 및 제언

본 연구에서는 교육실습에서 가정과예비교사들이 수업을 통해 경험하는 비판적 반성 과정을 탐색하는데 목적을 두었다. 분석대상은 가정과예비교사들이 작성한 수업비평서, 실습후기, 저널을 대상으로 하였으며 수집된 자료는 주제별 코딩 방법에 근거하여 분석하였으며 그에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, '수업보기'는 참관을 통한 수업탐색으로 예비교사는 일상적인 수업보기를 통해 수업현장에 들어가는 과정이다. 교실상황과 다양한 수업맥락을 관찰하며 수업에 대한 재인식을 거치며 현직교사의 공개수업을 통해 수업의 주제, 내용, 방법 등과 같은 일련의 방법적 지식을 내재화하게 된다. 현장에서 수업을 시작하려는 예비교사들에게 유용한 사례가 될 수 있었으며 다양한 참관으로 교과수업에 대한 새로운 아이디어를 얻을 수 있었다.

둘째, '수업실행하기'는 수업경험이 축적되는 과정으로 수업을 실행하는데 있어 다양한 변인들을 체득하는 것이다. 교육과정의 내용을 학습자의 수준, 흥미, 관심사에 맞는 알맞은 수업설계로 구조화하더라도 학습내용의 조절과 수준을 파악하는 것과 실제수업운영과 차이가 있다. 수업실천을 통해 이러한 차이에 대한 경험은 배움을 이끌어낼 수 있는 관계를 형성해가갈 수 있는 바탕이 되며 수업에 대한 고려를 강화해나갈 수 있었다.

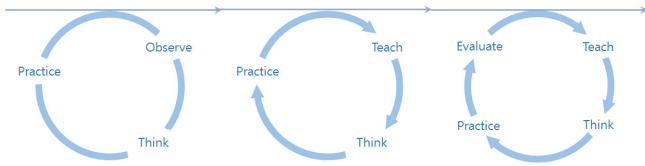


Figure 2. Cycle of reflection.

셋째, '수업성장하기'는 수업실천에 영향을 미치는 맥락으로 예비교사들이 생각하는 좋은 수업에 대한 관점은 이상적인 수업을 통해 학습자들에게 다가가고 싶은 바람에 기초하고 있었다. 배움과 실천으로 성취해가는 과정에서 지도교사의 조력은 동력이 되었으며 교사로서 가치와 신념은 교육적 맥락 안에서 교과적 상황적 지향에 대하여 성찰하고 고정되고 암묵적인 합의에서 벗어나 교과적 가치를 지향하고자 하였다.

넷째, '수업반성하기'는 수업에 대한 지속적인 이해로 수업, 비평, 성장의 순환적인 과정이 이뤄진다. 자기반성적 경험을 통해 문제를 발견하고 단순한 성장이 아닌 현재 상태에서 관점을 변화시키고 앞으로 나아가려는 상태이다. 이 과정에서 예비교사는 교수자로서 수업전략을 실천하면서 성찰하고 자신의 수업에 대하여 경험적 관점에서 평가받고 다양한 생각과 의견을 수렴하여 수업을 개선해 나가는 유의미한 경험으로 작용해가며 수업실천을 위한 동기가 부여되었다.

본 연구를 통해 반성의 과정을 살펴보면 시간의 흐름에 따라 1주부터 단순한 수업보기에서 출발하여 실제수업이 들어가는 2~3주까지는 수업보기, 생각하기, 실천하기가 순환적으로 나타났으며 4주에는 총체적인 평가가 포함된 순환과정은 마무리된다. 이러한 실습과정에서 1주부터 4주까지 일어난 수업경험 과정을 도식화하면 Figure 2와 같다. 시간의 축으로 본 반성의 수준을 살펴보면 수업보기에서 교육적 지식을 적용시키는 참관을 통한 수업 상황을 나타내고 구체적인 행동이나 학습에 대해 파악하려는 기술적 반성의 관점으로 나타났다. 수업실행하기는 교과적 본질이나 목표에 대한 의문은 나타나지 않지만 수업에서 실제적인 실천 상황을 이해하려는 해석적인 반성의 관점을 가진다. 수업성장하기는 교과지식의 가치를 고민하고 교과적 지향성에 대해 성찰하는 비판적 반성의 관점으로 나타났다. 수업평가하기는 수업을 실행하면서 성찰하고 결과를 반성하는 성찰적 실천이 반복되어 의도된 행위의 성취가 아니라 자발적인 성취로 나가는 실천이었다. 4주간의 실습으로 사회적, 교육적 환경에서 잠재된 이데올로기 속에서 해방이라는 측면이 강조되기는 어려운 부분이 있지만 실천경험을 통해 성취를 촉진할 수 있는 반성적 실천의 가능성을 열어준다고 보아야 할 것이다.

본 연구를 수행하고 분석한 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 교육실습은 예비교사로서의 현장경험과 실천을 겪게 되는 첫 단계이기 때문에 반성의 발달은 개인의 성향, 교수경험에 따라 다를 수 있다. 개인에게 책임을 두기보다 교사교육기관에서 3, 4학년이 모두 참여할 수 있는 '실습협력공동체'를 통해 예비교사들은 실습협력학교에 대한 정보를 공유하고 교수는 현장지도 교사와 교생 사이에 실습활동에 관한 정보를 서로 공유하여야 할 것이다.

둘째, 예비교사의 비판적 반성이 촉진될 수 있도록 무엇이 가치 있는 것인지, 왜 그러한지 더 좋은 가르침을 할 수 있는 주체적인 교사가 되기 위한 고민은 지속적으로 숙고되어야 한다. 교사교육과정에서부터 수업성찰일지 작성법 안내 및 수업성찰에 대한 지도를 통해 반성을 정교화하고 수업설계에 반영할 수 있도록 현장 교사와 연계된 수업성찰 멘토링과 같은 지원체계가 마련되어야 할 것이다.

셋째, 예비교사들이 수업탐색을 통해 동기를 내재화할 수 있도록 현장 교사들의 관심이 필요하다. 앞서간 선배교사들이 주는 긍정적이고 협력적인 피드백은 자발성과 전문성을 갖춘 교사로서의 성장을 촉진하므로 열린 사고와 수업 문화를 통해 예비교사들이 고립된 수업상황에서 벗어날 수 있도록 이끌어야 하며 예비교사 지도에 대한 사례를 발굴하여 지도방법과 전략을 공유해 실습 경험의 질을 높일 필요가 있다.

## Declaration of Conflicting Interests

The authors declared that they had no conflicts of interest with respect to their authorship or the publication of this article.

## References

- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work, 12*(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/13691450902945215>
- Chae, J. H., & Yoo, T. M. (2006). The effects of practical reasoning home economics instruction on middle school students' self-esteem. *Journal of Korean Home Economics Education Association, 18*(1), 31-47.
- Chung, A. R., Maeng, S. H., Lee, S. K., & Kim, C. J. (2007). Pre-service science teachers' areas of practice concern and reflections on the science classes in student-teaching. *Journal of the Korean Association for Science Education, 27*(9), 893-906.
- Chung, Y. K. (2007). The meanings of 'reflection' in the reflective teacher

- education. *Theory and Practice of Education*, 12(2), 165-188.
- Connerton, P. (1976). *Critical sociology: selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Lexington: D. C. Heath & Company.
- Erdman, J. I. (1983). Assessing the purpose of early field experience programs. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 27-31.
- Habermas, J. (1973a). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1973b). *Theory and Practice*. (Y. G. Hong, & J. W. Lee, Trans.). Seoul: Jongnobooks. (Original work published 1963).
- Han, J., & Chae, J. H. (2016). Experiences of the teachers in the practical problem-based home economics class. *Family and Environment Research*, 54(4), 351-364. <https://doi.org/10.6115/fer.2016.027>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Jin, H. R., & Yoo, T. M. (2014). Narrative inquiry on student teacher searching for identity as a teacher. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, 26(1), 81-99.
- Jin, Y. S., Park, T. H., & Shin, H. J. (2014). Elements and models of classroom observations for class critique. *Journal of Cheong Ram Korean Language Education*, 50, 63-98.
- Jo, D. J., Kwak, D. J., & Jin, S. U. (2008). Student teachers' journal writing about their field experiences for the improvement of the level of their reflective thinking. *Korean Journal of Educational Research*, 46(1), 231-259.
- Kant, I. (1971). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Kim, S. H. (2009a). A research on teachers' reflective practice in classroom instruction. *The Journal of Korean Teacher Education*, 26(2), 101-121.
- Kim, S. H. (2009b). A study on perspective of instruction based on responses of teacher to elementary social studies instruction. *Social Studies Education*, 48(3), 75-91.
- Lee, D. S. (2015). *The Life History Research*. Paju: Academy press.
- Lee, G. S., & Yoo, T. M. (2016). An action research for reflective practice of home economics teacher through professional learning community activity. *Family and Environment Research*, 54(4), 365-384. <https://doi.org/10.6115/fer.2016.028>
- Lee, H. K., Shim, Y. T., & Lee, K. H. (2003). A narrative inquiry on prospective teachers' teaching practices at a elementary school. *Anthropology of Education*, 6(1), 141-196.
- Lee, S. Y. (2016). A consideration of elementary social studies teachers' professional development through "critical reflection": based on Heidegger's fundamental ontology. *Social Studies Education*, 55(1), 25-40.
- Lee, Y. J., & Im, S. M. (2011). An analysis of pre-service science teachers' reflective thinking about scientific experiment in experimental journal writings. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 31(2), 198-209.
- Lim, H. J., & Kang, C. Y. (2010). A case of reflection on an elementary school teacher's self-monitoring on teaching. *Journal of Curriculum Integration*, 4(2), 21-38.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, A. V. (1996). *Hegel's science of logic*. New York: Humanities Press.
- Oh, Y. B. (2013). Investigation of instructional consultation through a instructional consultation case study of elementary school. *The Journal of Elementary Education*, 26(2), 45-70.
- Oh, Y. B. (2016). A case study on instructional method of elementary teachers for learning motivation. *The Journal of Elementary Education*, 29(1), 71-97.
- Park, M. H., Lee, J. S., Lee, G. H., & Song, J. W. (2007). Conceptual definition and types of reflective thinking on science teaching: focus on the pre-service science teachers. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 27(1), 70-83.
- Park, S. R., Han, S. H., & Lee, M. J. (2008). Reconsideration of the research trend for the reflection on teaching. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 8(2), 403-422.
- Rho, J. H. (1998). The place of reflective thinking in Dewey's theory of education. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 19, 145-164.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Su, J. Z. (1992). Source of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239-259. <https://doi.org/10.1080/0260747920180303>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Yang, C. H., Lee, J. H., & Noh, T. H. (2014). The characteristics of lesson planning of pre-service secondary science teachers. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(2), 187-195. <https://doi.org/10.14697/jkase.2014.34.2.0187>
- Yu, N. S., & Chae, J. H. (2009). Home economics teachers' reflection on pedagogical content knowledge in home economics education (H-PCK). *Journal of Korean Home Economics Education Association*, 27(2), 83-107.